UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

BARALHO DE INTERVENÇÃO EM COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE E DESEMPENHO EM LEITURA

DÉBORA HOLANDA DA SILVA

JOÃO PESSOA
2026

DÉBORA HOLANDA DA SILVA

BARALHO DE INTERVENÇÃO EM COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE E DESEMPENHO EM LEITURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Profª Drª Émille Burity Dias

João Pessoa – PB

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586b Silva, Débora Holanda da.
Baralho de intervenção em competências de literacia emergente e desempenho em leitura / Débora Holanda da Silva. - João Pessoa, 2026.
29 f. : il.

Orientação: Émille Burity Dias.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) - UFPB/CE.

1. Literacia emergente. 2. Consciência fonológica. 3. Alfabetização. 4. Intervenção. I. Dias, Émille Burity. II. Título.

UFPB/CE CDU 37.015.3(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

Débora Holanda da Silva

BARALHO DE INTERVENÇÃO EM COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE E DESEMPENHO EM LEITURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Data de Aprovação 07/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Émille Burity Dias

Profª Drª Émille Burity Dias (Orientador/a)
Universidade Federal da Paraíba

gov.br
Documento assinado digitalmente
THEREZA SOPHIA JACOME PIRES
Data: 07/04/2026 18:08:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Thereza Sophia Jácome Pires (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

Milena Socorro Rocha Gaspar Vega

Profª Ma. Milena Socorro Rocha Gaspar Vega (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A literacia emergente é o conjunto que engobla as habilidades preditoras essenciais para a alfabetização, incluindo o conhecimento do alfabeto, princípio alfabético, consciência fonológica, e o desenvolvimento do vocabulário. Tais habilidades fundamentam a base para que a aquisição da leitura ocorra de maneira fluída. Portanto, a estimulação intencional dessas habilidades traz benefícios tanto para os alunos em processo de aprendizagem típico quanto para aqueles que apresentam dificuldades. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo a construção de um recurso psicopedagógico em formato de baralho e o desenvolvimento de atividades a partir de suas cartas, que estimulem essas habilidades. A construção deste material surgiu com o intuito de contribuir para a consolidação da aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, a partir da necessidade de ferramentas que auxiliem na reversão dos baixos índices de alfabetização brasileiros, contribuindo para a produção de materiais interventivos no campo da psicopedagogia. O material contém três conjuntos de cartas complementares: um com as representações das letras do alfabeto, um com ilustrações de imagens para estimular o vocabulário e um com as instruções fônicas de cada letra. A proposta busca oferecer suporte prático e acessível para vários contextos: clínico, educacional e familiar, podendo ser utilizados por profissionais da psicopedagogia, professores e demais integrantes de equipes multidisciplinares em contextos de intervenção e prática pedagógica. Assim também como por pais e responsáveis no ambiente familiar, promovendo o engajamento infantil em atividades lúdicas. Dessa forma, o baralho visa fortalecer o processamento fonológico, crucial para a formação de leitores proficientes e autônomos.

Palavras-chave: Literacia Emergente; Consciência Fonológica; Alfabetização; Baralho; Intervenção.

ABSTRACT

Emergent literacy comprises the set of essential predictive skills for literacy, including alphabet knowledge, the alphabetic principle, phonological awareness, and vocabulary development. These skills provide the necessary foundation for reading acquisition to occur in a fluid manner. Therefore, the intentional stimulation of these competencies benefits both students in typical learning processes and those facing difficulties. In this context, the present work aims to construct a psychopedagogical resource in a card deck format and develop activities based on these cards to stimulate such skills. The creation of this material stems from the goal of contributing to the consolidation of learning for children in the literacy stage, addressing the need for tools that help reverse low Brazilian literacy rates and contributing to the production of interventional materials in the field of psychopedagogy. The resource consists of three complementary sets of cards: one featuring representations of the alphabet letters, one with image illustrations to stimulate vocabulary, and one containing phonic instructions for each letter. The proposal seeks to offer practical and accessible support for various contexts: clinical, educational, and familial, suitable for use by psychopedagogues, teachers, and other members of multidisciplinary teams in intervention and pedagogical practice contexts. Additionally, it can be utilized by parents and guardians in the family environment, promoting child engagement through ludic activities. Thus, the deck aims to strengthen phonological processing, which is crucial for the development of proficient and autonomous readers.

Keywords: Emergent Literacy; Phonological Awareness; Literacy; Card Deck; Intervention.

.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, pesquisas aprofundaram-se em como se aprende a ler e escrever e quais os melhores métodos para alcançar uma leitura satisfatória (Brasil, 2019). Os avanços da chamada ciência cognitiva da leitura, incluem o fato dos neurônios não serem biopsicologicamente programados para reconhecer a palavra escrita (Scliar-Cabral, 2010).

Portanto, só é possível aprender a ler, segundo Dehaene (2013), por meio da reciclagem neuronal que reorganiza os sistemas cerebrais, permitindo a aprendizagem de símbolos novos: as letras. Dessa forma, é necessário um ensino explícito de como as letras representam sistematicamente os sons da fala (Sargiani; Maluf, 2018).

A literacia emergente é um termo utilizado para descrever a base de conhecimentos necessários para aprender a ler (Coch, 2022), englobando um conjunto de competências precursoras para a aquisição da leitura e escrita. Septiani e Syaodih (2021) descrevem os dois níveis da literacia emergente: o Inside-out, correspondente a habilidade de decodificação, que inclui o conhecimento das letras do alfabeto e a consciência fonológica; e o Outside-in que diz respeito ao vocabulário, contexto e conhecimento de mundo.

O conhecimento alfabético é uma das habilidades necessárias da literacia emergente e diz respeito à identificação e nomeação das letras que compõem o alfabeto e os sons que estas representam (Coch, 2022), é preciso que o indivíduo seja capaz de reconhecer os traços que formam as letras do alfabeto latino e assim consigam identificar quais são e como se combinam, a fim de diferenciar uma letra da outra (Scliar-Cabral, 2021).

Após conhecer as letras, é preciso compreender que elas representam grafemas que correspondem aos fonemas da língua, esse conhecimento é chamado de princípio alfabético, essa habilidade é complexa e requer um nível de raciocínio mais sofisticado (Morais, 2020; Silva, 2004).

Das competências que fazem parte da literacia emergente, a consciência fonológica possui um papel significativo. Ela é definida como a sensibilidade à estrutura sonora da linguagem (Muñoz et *al*, 2018). Rigatti-Scherer (2024), descreve os níveis presentes na consciência fonológica: o fonêmico, que corresponde a segmentação de palavras e sílabas em fonemas, o intra-silábico, correspondente a percepção de rimas e aliterações e o nível silábico da segmentação das palavras em sílabas.

Na leitura, a consciência fonológica auxilia na decodificação e reconhecimento da palavra, facilitando a compreensão e o alcance do princípio alfabético, impactando de forma significativa o aprendizado da leitura (Martins-Reis, 2022).

Nota-se, portanto, que a aquisição da leitura é um processo. Ehri (2005) destaca 4 fases da alfabetização, compreendendo desde o início quando a leitura se dá por meio de pistas visuais, chamado de fase pré-alfabética, até o momento em que a leitura é realizada através do reconhecimento automático das palavras na fase alfabética consolidada, após a completa aquisição da habilidade de conversão grafema-fonema, promovendo um aumento no vocabulário.

O vocabulário é um conhecimento preditor de grande influência no nível de leitura e fluidez, pois quanto mais palavras reconhecidas automaticamente, menos esforço é despendido na decodificação e quanto melhor é a leitura, mais amplo o vocabulário se torna, evidenciando sua natureza recíproca com o ato de ler. (Cadime, 2021; Ehri, 2013)

Os achados da ciência cognitiva da leitura promoveram a criação de políticas públicas no Brasil como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) vigente de 2019 até 2023. No entanto, há uma dissonância entre conhecimento científico e prática em sala de aula (Sargiani, 2022).

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), mostraram que, apesar do aumento de 3,2% de crianças alfabetizadas na idade certa em comparação ao ano anterior, o Brasil ficou 0,8% abaixo da meta estipulada para o ano de 2024. Diante disso, como é possível contribuir para o ensino do processo de alfabetização em crianças?

Para este estudo, foi conduzido uma busca de estudos acerca de intervenções preventivas e remediativas das habilidades de leitura e escrita nos últimos 5 anos no Brasil, cujo resultado evidenciou um caráter mais remediativo que preventivo, focando na remediação de déficits principalmente em habilidades fonológicas e de decodificação, com uso de intervenções sequenciais e didáticas aplicadas em sala de aula em detrimento de recursos técnológicos ou lúdicos.

Considerando a escassez de estudos voltados para a estimulação metafonológica na educação infantil no Brasil (Tirapelli; Capellini, 2024), e levando em consideração os achados da ciência cognitiva da leitura, sob a importância da instrução fonológica, o objetivo deste trabalho é desenvolver um recurso de intervenção em competências de literacia emergente. Especificamente: 1. Elaborar o Baralho de intervenção preventiva e remediativa. 2. Desenvolver atividades de estimulação da consciência fonológica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LITERACIA EMERGENTE

O termo literacia emergente foi introduzido formalmente por Teale e Sulzby (1986) como habilidades, conhecimentos e atitudes precursores da leitura e escrita, Whitehurst e Lonigan (1998) foram responsáveis por classificar a literacia emergente em dois domínios: Outside-in, relativo a compreensão do contexto e o Inside-out que diz respeito ao conhecimento necessário para a decodificação: conhecer o som das letras e os grafemas.

A literacia pode acontecer tanto em um ambiente escolar quanto anterior a ele e de forma complementar, no ambiente familiar, englobando aprendizagens que beneficiem a aprendizagem das crianças por meio de atividades lúdicas, jogos, e a leitura de livros (Garcia-Schmitt; Maluf, 2025). É altamente benéfico para a aprendizagem da criança viver num ambiente letrado, no qual familiares pratiquem a leitura em voz alta e conversem com ela, visto que as habilidades fundamentais da leitura estão relacionadas à linguagem oral (Landim; Flores, 2019).

Em sala de aula, a literacia emergente ocorre no período da pré-alfabetização, no qual são desenvolvidas noções básicas da leitura e escrita durante a educação infantil que serão a base para a 1º ano do Ensino Fundamental, cujo foco será a codificação e decodificação (Sargiani, 2022).

O resultado de uma meta-análise acerca da Literacia Emergente publicado pelo National Early Literacy Panel (NELP, 2008) identificou 6 habilidades precursoras que predizem o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, foram elas: Conhecimento do Alfabeto; Consciência Fonológica; Nomeação automática rápida de letras, dígitos, e Nomeação automática rápida de objetos e cores; Escrever letras isoladas ou escrever o próprio nome; Memória fonológica.

As habilidades precursoras são antecedentes e preparatórias para a aquisição da leitura e da escrita. Na construção deste trabalho foram levados em consideração: Conhecimento do Alfabeto, Príncípio Alfabético, Consciência Fonológica e Vocabulário.

2.1.1 Conhecimento do Alfabeto e Princípio Alfabético

O conhecimento das letras, também denominado conhecimento do alfabeto, envolve a capacidade de identificar visualmente as letras, reconhecer seus nomes e compreender os sons

a elas associados, constituindo uma base fundamental para a alfabetização (Coch, 2022). De acordo com Silva, 2004, p.188:

> "A complexidade do princípio alfabético (nomeadamente, a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas), requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado. A descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos efluentes de leitura e escrita".

Nesse sentido, a correspondência entre letras e sons é considerada um elemento central da escrita alfabética, pois crianças que compreendem que as letras representam unidades sonoras avançam significativamente no processo de aprender a ler e escrever (Piasta, 2014 *apud* Garcia-Schmitt, Maluf, 2025). Para que essa compreensão se consolide, segundo Morais (2020) é necessário conduzir a criança à percepção de que os grafemas, letras ou pares de letras, correspondem a fonemas, distinguindo claramente unidades sonoras abstratas da sua realização oral, o que demanda um ensino explícito e intencional. Além disso, o autor destaca que esse trabalho deve ocorrer de forma sistemática e progressiva, partindo dos fonemas mais acessíveis para os mais complexos, sempre em estreita relação com as letras e com a explicitação dos grafemas que representam esses sons.

2.1.2 Consciência Fonológica

A consciência fonológica é definida de modo geral como sendo a sensibilidade à estrutura sonora da linguagem e para que se desenvolva é necessário refletir sobre os diferentes níveis que a constituem (Muñoz, *et al*, 2018). Esses níveis incluem o silábico, o intrassilábico e o fonêmico, sendo este último considerado decisivo para a relação grafema-fonema e, consequentemente, para a leitura e a escrita alfabéticas (Barrera; Maluf, 2003 *apud* Rigatti-Scherer, 2024). Como destaca Martins-Reis, 2022, p.2:

> "A contribuição da consciência fonológica para o processo de leitura e escrita se dá por meio da associação grafema-fonema, que auxilia na decodificação e no reconhecimento da palavra, facilita a compreensão textual e interfere diretamente no alcance do princípio alfabético. Dessa forma, tal habilidade tem um papel preditor na aquisição da leitura"

Rigatti-Scherer(2024) descrevem cada um dos níveis, sendo o nível silábico referente à habilidade de segmentar, combinar e reconhecer sílabas na formação das palavras, apontado

como uma unidade natural da fala e, por isso, mais facilmente manipulável pelas crianças, quando comparado aos níveis intrassilábico e fonêmico. O nível intrassilábico envolve a

ciência de unidades maiores que o fonema e menores que a sílaba, habilidade que se manifesta precocemente por meio da percepção de rimas e aliterações. Por fim, o nível fonêmico corresponde à capacidade de segmentar palavras e sílabas em fonemas, constituindo o nível mais refinado da consciência fonológica e aquele que sustenta diretamente a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

2.1.3 Vocabulário

O desenvolvimento do vocabulário envolve tanto a sua amplitude, relacionada ao número de palavras conhecidas pela criança, quanto a sua profundidade, que diz respeito ao grau de conhecimento que a criança possui sobre cada palavra, sendo ambas dimensões interdependentes, porém com implicações distintas para a aquisição da leitura e da escrita (Cadime, 2021).

Um vocabulário restrito e pouco elaborado tende a dificultar o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, repercutindo negativamente em diferentes áreas da aprendizagem, uma vez que compromete não apenas a compreensão oral, mas também a compreensão do texto escrito (Jalongo; Sobolak, 2011 *apud* Cadime, 2021).

Cadime (2021), salienta que evidências empíricas indicam que a relação entre vocabulário, habilidades de decodificação e fluência leitora é de natureza recíproca, isto é, o vocabulário influencia o desempenho nessas competências, ao mesmo tempo em que o avanço na leitura contribui para o enriquecimento lexical, citando especificamente na p.200:

> "A Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti & Hart, 2001) postula que, quanto mais sabemos sobre uma palavra, mais fácil é acessar à sua representação e, por conseguinte, mais rapidamente conseguiremos lê-la. Por outras palavras, a profundidade do vocabulário está associada a uma maior rapidez no acesso ao léxico (Oakhill et al., 2012)."

De modo semelhante, a relação entre vocabulário e compreensão da leitura também se mostra bidirecional, visto que o vocabulário prediz a compreensão textual, ao passo que níveis mais elevados de compreensão contribuem para o aumento da amplitude e da

profundidade do vocabulário (Verhoeven; van Leeuwe, 2008; Wagner; Meros, 2010 *apud* Cadime, 2021).

2.2 MODELOS COGNITIVOS E DE DESENVOLVIMENTO DE LEITURA

2.2.1 Linnea Ehri

Ehri (2005) distingue quatro fases da aquisição da leitura: a pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa/plena, e alfabética consolidada, organizadas de acordo com o conhecimento predominante nas conexões utilizadas para ler. É preciso, portanto, entender a forma como a autora concebe as diferentes formas de ler palavras.

Ehri (2005), difere 4 caminhos para um reconhecimento de palavras assertivo e adequado, são eles: predição, analogia, decodificação, e reconhecimento automático. A predição envolve o uso do contexto e pistas visuais para adivinhar as palavras não conhecidas. A analogia é uma estratégia, que se utiliza da estrutura de palavras já conhecidas para ler uma palavra semelhante. A decodificação diz respeito à combinação dos grafemas aos fonemas correspondentes e o reconhecimento automático da palavra através da memória, ocorre ao ler palavras conhecidas.

Dessa forma, na fase pré-alfabética, não há conhecimento sobre a correlação letra-som (Ehri, 2005) de modo que a leitura é realizada por adivinhação através de pistas visuais ou contextuais (Ehri, 2013). Utilizando-se da estratégia da predição, a criança é capaz de reconhecer palavras familiares através das cores e formas salientes em rótulos, mas não identifica, nem diferencia as letras. (Brasil, 2019).

A transição para a fase alfabética parcial ocorre quando há o aprendizado do nome e do som das letras (Ehri, 2005), detectando os sons das palavras ao pronunciá-las, desenvolvendo a consciência fonêmica (Ehri, 2013). Leitores nessa fase utilizam-se de analogias, por meio das pistas fonológicas (Brasil, 2019), e apresentam dificuldades para ler palavras não conhecidas por não conseguirem segmentar todos os fonemas da palavra ao pronunciá-las (Ehri, 2005).

A fase alfabética completa, é caracterizada pela completa conexão entre grafema-fonema (Ehri, 2005). Também citada como “plena” pela autora, nessa fase, os leitores adquirem as habilidades de decodificação e conhecimento grafofonêmico, e as utilizam para conectar a ortografia à memória (Ehri, 2013). As palavras, são então

reconhecidas através do conhecimento prévio do leitor, vinculando-as às suas pronúncias, os tornando capazes de ler palavras não conhecidas (Ehri, 2005).

A fase alfabética consolidada surge conforme os leitores retém mais palavras na memória e a medida em que eles se familiarizam com os padrões e conexões grafema-fonema presentes nelas, o processamento vai se consolidando em unidades cada vez maiores, como rimas, sílabas e morfemas (Ehri, 2005). Essa fase substitui a anterior quando as conexões predominantes ao reter as palavras são do tipo morfográficos, promovendo o aumento do vocabulário automático e reduzindo a carga da memória (Ehri, 2013). Essa automatização permite que a leitura ocorra de maneira mais veloz, precisa e fluente (Brasil, 2019).

2.3 INTERVENÇÃO PREVENTIVA E REMEDIATIVA DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

A intervenção preventiva é amplamente defendida como resposta à necessidade de enfrentar, a longo prazo, as consequências das habilidades de leitura e escrita inadequadas, tal defesa é sustentada por evidências de eficácia a curto prazo (National Reading Panel, 2000; Torgesen, 2000, *apud* Hurry *et al*., 2022).

Segundo Hurry et al (2022), alguns problemas atenuam-se com o tempo, mas outros persistem, reforçando assim, o potencial da intervenção precoce de romper ciclos negativos, promover o bem estar e desenvolver as habilidades fundamentais que são as bases essenciais das competências de leitura e escrita posteriores. A intervenção precoce também objetiva reduzir a lacuna entre leitores com dificuldades e seus pares (Chall, 1983; Stanovich, 1986 *apud* Hurry, *et al*, 2022).

Medda (2024) destaca estudos cujo modelo de prevenção está associado à identificação precoce dos sintomas de dislexia, também chamado de Resposta à Intervenção (RTI). Os modelos de intervenção baseados no processamento fonológico são os mais recomendados para crianças em risco para dislexia (Silva; Godoy, 2020 *apud* Medda, *et al*, 2024).

A intervenção remediativa é contínua e direcionada a um público alvo formado por estudantes de risco para a dislexia, na camada 2 do modelo RTI, a intervenção tem duração de 40 minutos e ocorre algumas vezes por semana (Almeida, 2016). O objetivo é permitir que os alunos com dificuldade de aprendizagem atinjam as expectativas para seu nível escolar, e portanto, é mais intensa. (Vaughn, 2010).

Como Salienta, Vaughn, 2010, p.2: “No geral, a maioria dos alunos com dificuldades de leitura progride quando recebe (a) mais instrução, (b) instrução mais intensiva e eficiente e (c) amplas oportunidades de prática com e sem o apoio do professor.”. A intensidade e o progresso da intervenção, se dá, portanto, com base no nível escolar, e da natureza de suas dificuldades (Vaughn, 2010). O progresso é monitorado com frequência para garantir sua eficácia (Almeida, 2016).

2.3.1 Intervenções Preventivas e Remediativas das Habilidades de Leitura e Escrita no Brasil

Realizou-se uma busca por trabalhos tratando-se de intervenção preventiva e remediativa das habilidades de leitura e escrita nos últimos 5 anos no Brasil. Foram excluídos artigos que não eram pesquisas experimentais ou de campo e que não se passavam no Brasil. Também utilizou-se dos descritores “Intervenção” AND “Leitura” AND “Dislexia”. Após a exclusão, foram selecionados 18 artigos para extração dos dados acerca das intervenções realizadas, excluiu-se artigos duplicados e que fugiam ao tema.

Encontrou-se ao todo 12 artigos, nos quais verifica-se predominância de intervenções voltadas à remediação (8/12), abrangendo tanto alunos em risco quanto com dificuldades já instaladas em comparação com intervenções preventivas (4/12). As iniciativas preventivas na educação infantil, embora existentes, são numericamente inferiores como observadas no quadro 1.

Quadro 1: Relação de artigos com intervenção preventiva.

INTERVENÇÃO PREVENTIVA						
Nº	AUTORES	INTERVENÇÃO NOMEADA	TIPO DE INTERVENÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESULTADOS	LIMITAÇÕES
1	DAMASCENO, E. S. S. et al. 2022.	Programa de estimulação no ambiente educacional	**Manual de atividades/Programas estruturados aplicados em escola.** Manual de atividades de discriminação auditiva de palavras, consciência fonológica, acesso fonológico ao léxico mental, estimulação da leitura de palavras e de texto aplicado	124 crianças do 1º ao 3º ano do Fundamental I em escola pública	O grupo que passou pela intervenção apresentou maiores diferenças em acurácia e escore de leitura de palavras. Houve incrementos significativos em discriminação auditiva, consciência fonológica e automaticidade leitora.	Os autores sugerem a utilização de programas mais especiíficos, longos e itensivos para redução dos altos índices de risco observados no rastreio pós intervenção levando em conta a curta duração do programa.

			coletivamente em 10 sessões.			
2	DI AGUSTINI, S de F. A.; MALUF, M. R.. 2024.	Instrução fônica explícita	**Manual de atividades/Programas estruturados aplicados em escola.** Programa de instrução fônica com treino de consciência fonológica e letra-som em 22 sessões.	48 alunos de 1º a 3º ano distribuídos em intervenção e comparação	O grupo que participou do programa apresentou melhora significativa em: Consciência fonológica, Consciência fonêmica, Conhecimento de letras e Leitura e escrita de palavras.	As autoras destacam como limitação o tamanho reduzido da amostra e sugeriram uma ampliação para próximas pesquisas abrangendo mais do que alunos com dificuldades iniciais.
3	SOUZA, J. G. M. D.; WEISSHEIMER, J.; BUCHWEITZ, A. 2022.	Grapho-Game Brazil	**Digital** Jogo Digital adaptado ao Brasil	Alunos do Ensino Fundamental inicial em ensino remoto durante COVID	Melhora significativa em acurácia de leitura de palavras para o grupo que usou GraphoGame, versus controle.	O estudo possuiu uma amostra final pequena (n=30) por conta da evasão dos participantes devido a natureza da intervenção remota e não supervisionada por causa da pandemia.
4	TIRAPELL, D; CAPELLINI, S, 2024.	Programa de Estimulação Metafonológica, Conhecimento do Alfabeto e Vocabulário (PEMAV)	**Cards** Atividades estruturadas com cartões e pranchas temáticas	Crianças em idade pré-escolar	Melhor domínio de habilidades metafonológicas, aumento no conhecimento do alfabeto, melhora em tarefas de rima e aliteração, incremento na produção de palavras a partir de fonemas e sílabas e desenvolvimento de vocabulário relevante para a alfabetização inicial.	As autoras destacaram a necessidade de ampliação dos resultados em um estudo exploratório para verificar a permanência dos efeitos encontrados após a intervenção.

Fonte: Elaboração da autora. 2026.

Quadro 2: Relação de artigos com intervenção remediativa.

INTERVENÇÃO REMEDIATIVA						
Nº	AUTORES	INTERVENÇÃO NOMEADA	TIPO DE INTERVENÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESULTADOS	LIMITAÇÕES
1	DUARTE FILHO, C. A.;	Meu Amigo Diggo	**Digital** Jogo digital para	Estudantes da educação infantil com dislexia e	O aplicativo propõe desafios gamificados que	Banco de palavras restrito e a falta de um

	MADEIRO, F.; CIDRIM, L.. 2024		celular.	dificuldades de aprendizagem	estimulam habilidades de leitura e escrita. Os autores indicam como etapa futura a realização de estudo piloto com a população-alvo para avaliar eficácia.	estudo piloto para validar os efeitos do jogo.
2	MARGUTI, M. P.; et al. 2022..	Programa de intervenção centrado no desenvolvimento da fluência e precisão da leitura.	**Manual de atividades/Programas estruturados aplicados em escola.** Manual de intervenção estruturado para pequenas turmas (4–5 alunos) com estímulos linguísticos e visuais	Crianças de 6a11m a 7a11m que estão em risco para dislexia.	O programa demonstrou eficácia para aquisição de habilidades necessárias à leitura.	Necessidade de estudos experimentais subsequentes para validar a eficácia prática de todas as estratégias de consciência fonêmica e conhecimento grafofonêmico propostas.
3	MARTINS, M A.; BEGENY, J. C.; CAPELLINI, S. A. 2023.	Adaptação Brasileira do HELPS (Helping Early Literacy with Practice Strategies).	**Manual de atividades/Programas estruturados aplicados em escola.** Programa estruturado de intervenção em fluência de leitura baseado em leitura repetida com feedback corretivo.	Crianças em fase de alfabetização e estudantes com dificuldades de leitura e baixa fluência.	O HELPS adaptado para o português brasileiro apresenta equivalência conceitual e operacional ao programa original. O programa mostra potencial para melhorar a fluência de leitura em crianças brasileiras.	As limitações apontadas no estudo pelas autoras foram a amostra reduzida e o curto período de intervenção.
4	MEDDA, M. G. et al.. 2024.	Programa de intervenção baseado no modelo de Resposta à Intervenção (RTI)	**Manual de atividades/Programas estruturados aplicados em escola.** ensino explícito e sistemático de correspondências grafema-fonema, estimulação fonológica, abordagem multissensorial com uso de materiais concretos em 12 sessões.	30 participantes com dificuldades na leitura e escrita, entre 8 e 11 anos, estudantes do 3º ao 5º ano.	O programa promoveu melhorias estatisticamente significativas nas habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita, aumento na taxa de acertos e na velocidade de leitura.	A heterogeneidade das dificuldades de comprometimento inicial dos participantes, que gera uma alta variabilidade nos dados que podem não ser úteis em todos os contextos e para todas as crianças.

5	SANTOS, T. P. dos. et al. 2022.	Programa de intervenção em consciência fonológica.	**Manual de atividades/Programas estruturados aplicados em escola.** Atividades estruturadas de consciência fonológica e leitura, com foco em: Ensino explícito de núcleos fonológicos, Consciência fonêmica, Leitura com ênfase no ensino de nomes e sons das letras	5 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com queixas de dificuldades na aprendizagem da leitura.	Todos os participantes obtiveram avanços na decodificação de palavras, também houve melhorias em aspectos de fluência e velocidade de leitura e progresso na compreensão da leitura de palavras.	Amostra pequena e não avaliação das habilidades de consciência fonológica desenvolvidas ao longo da intervenção.
6	SENA, A. M. B. G. et al.. 2024	Programa de remediação fonológica	**Intervenção Clínica** Intervenção fonoaudiológica presencial e clínica, com atividades planejadas.	Estudo de caso com uma criança de 9 anos com dupla-excepcionalidade: Altas habilidades/superdotação e Dislexia do desenvolvimento	Melhora nas habilidades de processamento fonológico foi observada. A criança evoluiu de um nível alfabético na leitura para um desempenho próximo ao nível de leitura ortográfica e consolidou a escrita alfabética.	É um relato de caso único, o que impede a generalização dos resultados.
7	SCHOENEL, A. S. P. et al. 2024.	Programa de intervenção fonoaudiológica em grupo	**Intervenção Clínica** Conjunto de atividades práticas e lúdicas para trabalhar consciência fonológica, associação fonema-grafema e outras tarefas.	Crianças de 7 a 10 anos com mau desempenho escolar, nas habilidades de leitura e escrita.	A intervenção mostrou uma influência positiva nas habilidades de processamento fonológico das crianças.	Tamanho reduzido da amostra que impede a generalização dos resultados, ausência de grupo controle e curto prazo de intervenção.
8	YAMAURA, L. P. M.; HAYDU, V. B. 2021.	Constructed Response Matching to Sample (CRMTS) combinado com oralização fluente e silabada de palavras.	**Intervenção Clínica** Procedimento educativo-terapêutico fonológico estruturado.	Oito crianças com idades entre 6 e 11 anos, das quais: Cinco apresentaram dislexia e três estavam em risco de dislexia.	Os participantes desenvolveram repertório de leitura textual e com compreensão das palavras diretamente ensinadas.	Tamanho reduzido da amostra e heterogeneidade das dificuldades apresentadas que afetaram o desempenho inicial, variando a quantidade de sessões para cada participante.

Fonte: Elaboração da autora. 2026.

Destacam-se o *GraphoGame Brazil* (Souza, *et al*, 2022) aplicado no início do ensino fundamental, focando em fortalecer habilidades fonêmicas antes da consolidação de dificuldades, o Programa de Estimulação Metafonológica, Conhecimento do Alfabeto e Vocabulário (PEMAV) por Tirapelli e Capellini (2024) direcionado a pré-escolares, com foco em habilidades metafonológicas, conhecimento do alfabeto e vocabulário, o Programa de Estimulação no Ambiente Educacional descrito por Damasceno *et al.* (2022), implementado coletivamente do 1º ao 3º ano e a intervenção de Instrução Fônica Explícita de Di Agustini e Maluf (2024), voltada a alunos em fase inicial de alfabetização.

Nota-se, portanto, um caráter mais reativo do que preventivo na produção científica analisada, focando na recuperação de déficits já existentes, principalmente em habilidades fonológicas e de decodificação. Como observado no quadro 2 com o Programa Metafonológico estruturado por Marguti *et al* (2022) para crianças em risco para dislexia, a Remediação Fonológica Cliníca descrita por Sena *et al* (2024), a Intervenção Fonoaudiológica em grupo de Schoenel *et al* (2024) e o Procedimento Educativo-Terapêutico de Yamaura e Haydu (2021), aplicado a crianças com dislexia ou risco elevado.

Destacam-se também o Estudo Baseado no Modelo RTI para Identificação de Riscos (Medda *et al* 2024), a Intervenção aplicada a estudantes com dificuldades de aprendizagem de Santos *et al*. (2022), a adaptação brasileira do *HELPS Reading Fluency Program*, voltada a crianças com baixa fluência leitora (Martins, 2023) e o aplicativo “Meu Amigo Diggo” direcionado a crianças com dislexia e/ou dificuldades já estabelecidas. Conclui-se que apesar do reconhecimento teórico da importância da intervenção precoce para ganhos significativos nas habilidades de leitura e na escrita em crianças com e sem dificuldades no processo de alfabetização (Justino, Barrera, 2012 *apud* Silva; Godoy, 2020) ainda investe-se de forma majoritária em intervenções voltadas para as dificuldades já consolidadas.

As habilidades-alvo contempladas nas intervenções revelam predominância de programas voltados à consciência fonológica e ao conhecimento das letras/princípio alfabético. Dos 12 estudos, nove possuem atividades que trabalham consciência fonêmica, rimas, aliterações, manipulações de fonemas e o ensino explícito das correspondências grafema-fonema, totalizando 75% das pesquisas. A produção analisada privilegia em sua maioria intervenções fundamentadas no modelo fonológico da alfabetização, enfatizando habilidades de decodificação e processamento fonêmico, obtendo resultados positivos na decodificação tanto em intervenções remediativas quanto preventivas.

Quanto às modalidades de intervenção identificadas, há predomínio de programas estruturados aplicados no contexto escolar (50%), seguidos por intervenções clínicas (25%),

jogos digitais (16,7%) e cartões/pranchas estruturadas (8,3%). O que demonstra uma produção maior de intervenções sistematizadas, com sequências didáticas aplicadas formalmente em detrimento de recursos técnológicos ou lúdicos, evidenciando uma lacuna de produções que este trabalho visa preencher.

3. MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

O presente estudo possui abordagem qualitativa-descritiva com o objetivo de desenvolver um baralho psicopedagógico para estimulação das habilidades de literacia emergente, especificamente, consciência fonológica, princípio e conhecimento alfabético e vocabulário.

3.2 PROCEDIMENTOS

Realizou-se um levantamento teórico, definição de objetivos pedagógicos, elaboração das cartas e sistematização das orientações de uso.

O produto é um baralho, intitulado Descobrindo o Alfabeto, destinado a crianças em fase de pré alfabetização, alfabetização, ou recuperação de aprendizagens (pré escola ao 4º ano). E pode ser utilizado por professores, psicopedagogos e pais ou responsáveis com objetivo de estimular as habilidades preditoras de leitura.

3.2.1 Escolha dos Estímulos

A escolha dos estímulos que formaram as imagens escolhidas na produção das cartas foram selecionados na base do banco de palavras E-Leitura I. As palavras presentes na composição do banco de palavras foram retiradas de materiais didáticos de 4 estados brasileiros e categorizados por frequência, extensão e complexidade (Oliveira *et al*, 2021).

Levou-se em consideração a concretude da palavra ao selecionar os estímulos possíveis de representar em figuras. Eles variam entre alta, média e baixa frequência, quanto a extensão varia entre monossílabas e polissílabas e quanto à complexidade: as sílabas iniciais variam entre Vogal(V), Consoante-Vogal(CV), Consoante-Vogal-Vogal(CVV), Consoante-Vogal-Consoante(CVC), Consoante-Consoante-Vogal(CCV), e Consoante-Consoante-Vogal-Consoante(CCVC).

As únicas palavras selecionadas aleatoriamente foram as que iniciam com K (Kiwi), W(Wi-fi), e Y(Yoga) por não estar disponível palavras com essas iniciais na lista disponibilizada pelos autores. Palavras com essas letras são mais limitadas no português brasileiro, geralmente atrelada a nomes próprios e estrangeirismos. No entanto, a escolha desses estímulos também seguiu a condição de ser representável em figuras.

3.2.2 Instrução Fônica

A construção das cartas de instrução fônica utilizou-se do uso de onomatopéias como estratégia, segundo Puliezi (2022) o ensino dos fonemas através do uso das onomatopéias se mostra eficaz desde 2013. Com base em seu sistema de alfabetização, as cartas foram criadas, utilizando-se de imagens para uma associação mais concreta.

3.2.3 Escolha das Atividades

A seleção das atividades propostas para o uso do baralho fundamenta-se nas evidências apresentadas anteriormente acerca da importância da literacia emergente, especialmente as habilidades de conhecimento e princípio alfabético, consciência fonológica, correspondência grafema-fonema e vocabulário. Optou-se por atividades simples, que pudessem ser facilmente replicadas em casa, escola ou consultório, sem necessidade de utilizar outros recursos em complemento.

Quadro 3: Habilidades para intervenção.

HABILIDADE	JUSTIFICATIVA
Conhecimento alfabético	As atividades voltadas ao reconhecimento do alfabeto se justificam pela necessidade de desenvolver a capacidade de reconhecer e diferenciar as letras pelos traços invariantes que a compõem, promovendo a automatização do processamento visual (Scliar-Cabral, 2021).
Associação grafema-fonema	As atividades de associação grafema-fonema se justificam por seu papel na aquisição da leitura, construindo representações estáveis na memória ao estabelecer a conexão entre letras e sons da fala. Ao observar a escrita, pronunciar a palavra e distinguir os fonemas, essa conexão é fortalecida, integrando um sistema mnemônico de ortografia, pronúncia e significado. (Ehri, 2005).
Nomeação Automática Rápida	A inclusão de atividades de nomeação automática rápida se justifica por sua forte associação com a fluência de leitura, especialmente em ortografias mais transparentes, nas quais a precisão é adquirida precocemente e as diferenças

	individuais passam a ser mais evidentes na velocidade de acesso ao léxico. (Landerl, 2018).
Rima e Aliteração	Atividades que trabalhem a rima e aliteração se justificam pois essas habilidades favorecem a percepção de padrões sonoros da fala e contribuem para a identificação de elementos como a tonicidade e formam a base para a aquisição do princípio alfabético do português brasileiro. (Capellini, 2020)
Vocabulário	As atividades voltadas ao desenvolvimento do vocabulário justificam-se pela sua relação direta e recíproca com a aprendizagem da leitura e da escrita, pois um vocabulário amplo favorece a leitura, ao mesmo tempo que o aumenta, e um vocabulário limitado compromete a compreensão oral e leitora. (Cadime, 2021). O reconhecimento automático de palavras familiares permite uma leitura mais rápida, que demanda menos atenção consciente (Ehri, 2005).
Manipulação Silábica/Fonêmica	Atividades que envolvem segmentação, análise, síntese e transposição silábica e fonêmica, se justificam pois ampliam a capacidade de manipular unidades sonoras, essencial para a percepção das características de transparência e opacidade do sistema ortográfico. Do ponto de vista neurocognitivo, essas habilidades mobilizam diferentes áreas cerebrais relacionadas à memória operacional fonológica, ao processamento auditivo e à integração temporal dos estímulos, relevante para a decodificação e a fluência leitora. (Capellini, 2020)

Fonte: Elaboração da autora. 2026.

4. RESULTADO

O baralho possui 78 cartas, 26 referentes às letras do alfabeto que apresentam letras pretas em um fundo branco, contendo 4 tipografias: Bastão e imprensa, e Cursiva maiúscula e minúscula. 26 cartas com imagens licenciadas pelo Canva que correspondem a palavras que iniciam com cada uma das letras do alfabeto, optou-se por imagens coloridas em diferentes estilos. E por fim, 26 cartas com instruções fônicas acerca do som de cada letra, com a instrução escrita e abaixo uma imagem correspondente a ação a ser realizada.

As cartas são combinadas em diferentes atividades para estimular as habilidades de literacia emergente, sendo ora necessário apenas uma das categorias de cartas, ora duas ou mais.

Figura 1: Conjunto de cartas da letra A.



Fonte: Elaboração da autora. 2026.

4.1 ATIVIDADES

4.1.1 Detetive de Letras

Ação: Reconhecimento das letras.

Objetivo: Identificar a letra por seus nomes.

Habilidade: Conhecimento alfabético

Descrição: Distribua as cartas embaralhadas voltadas para cima e dê o comando para que a criança identifique determinada letra pelo nome: “Mostre a letra X”, “Qual a letra B?” . É importante que o adulto ofereça feedback imediato, reforçando o aprendizado.

Variedade da atividade: a criança recebe algumas cartas e ao ouvir o nome de uma letra, sorteada aleatoriamente, precisa verificar se a têm e descartá-la. Ganha quem descartar todas as cartas que tiver em mãos primeiro.

4.1.2 Memoletra

Ação: Combinar letra + imagem.

Objetivo: Associar o grafema à imagem/palavra.

Habilidade: Vocabulário

Descrição: Distribua as cartas com as imagens voltadas para cima e as cartas com as letras embaralhadas empilhadas uma sobre a outra, com a face para baixo. A criança deverá puxar uma carta-letra do bloco e buscar o seu par em meio às imagens. Falando em voz alta o nome da letra e a imagem correspondente.

Variação da atividade: Distribua as letras e imagens na mesa, com as faces voltadas para baixo. Como um jogo da memória, a criança deve abrir uma das cartas e buscar seu par. Por exemplo: A carta “GALINHA”, ela terá que achar a carta da “letra G” e vice-versa.

4.1.3 Detetive dos Sons

Ação: Combinar letra + som.

Objetivo: Associar o grafema ao som.

Habilidade: Princípio alfabético

Descrição: O adulto deve seguir a instrução fônica presente na carta e associá-la a letra correspondente, em sequência pedir que a criança faça o mesmo.

Variação da atividade: Distribua as cartas com as letras do alfabeto sobre a mesa com a face voltada para cima e embaralhe as cartas contendo as instruções fônicas colocando-as em um monte com a face voltada para baixo. Deve-se solicitar que a criança retire uma carta de instrução fônica e a siga (ou repita após o adulto) a orientação presente na carta. Após ouvir a instrução fônica, a criança deve observar as cartas de letras disponíveis e selecionar a letra que corresponde ao som descrito, formando um par.

4.1.4 Trinca do Alfabeto

Ação: Completar o trio com as cartas faltantes, seja som, letra, ou palavra/imagem.

Objetivo: Associar letra + imagem + som.

Habilidade: Princípio alfabético, Conhecimento alfabético e Vocabulário.

Descrição: Embaralhe as três categorias de cartas separadamente. Organize sobre a mesa cartas da categoria imagem voltadas para cima. A criança deve retirar uma carta de cada um dos montes restantes e pareá-las com as cartas correspondentes. Por exemplo: As cartas retiradas dos montes foram a instrução fônica da letra F, e a letra B. A criança deverá então, parear a instrução fônica com a imagem “flor” e a letra com a imagem “Barco”. E assim sucessivamente até formar trincas.

Variação da atividade: No lugar de iniciar com as imagens, iniciar com as letras ou com as cartas de instrução fônica voltadas para cima.

4.1.5 Desafio Relâmpago

Ação: Identificação rápida do estímulo a partir de outro.

Objetivo: Estimular a velocidade de processamento ao associar grafema + som + palavra/imagem.

Habilidade: Nomeação seriada rápida.

Descrição: Embaralhe as três categorias de cartas separadamente. Distribua as letras do alfabeto sobre a mesa com a face voltada para cima. O adulto deve puxar uma carta de um dos montes das outras categorias, por exemplo, de instrução fônica e a criança deve identificar o estímulo correspondente dentro de 1 minuto ou o mais rápido possível.

Variação da atividade: No lugar de dispor as letras na mesa, pode-se iniciar com as imagens ou a instrução fônica. O tempo pode ser ajustado e diminuído à medida que o desafio avança.

4.1.6 Rima que Combina

Ação: Identificar o som final e achar outras palavras que rimam com a existente.

Objetivo: Estimular o nível intrassílabico da consciência fonológica.

Habilidade: Consciência Fonológica

Descrição: Distribua as cartas das imagens com a face voltada para baixo, dê o comando para que a criança escolha uma das cartas e diga em voz alta a palavra. Ajude-a a identificar o som final com o baralho da instrução fônica e solicite que ela pense e diga em voz alta outras palavras que terminam com o mesmo som. Pode-se oferecer pistas e exemplos.

4.1.7 Caça ao Som Inicial

Ação: Identificar o som inicial e achar outras palavras que possuem o mesmo som.

Objetivo: Estimular o nível intrassílabico da consciência fonológica.

Habilidade: Consciência Fonológica

Descrição: Distribua as cartas das imagens com a face voltada para baixo, dê o comando para que a criança escolha uma das cartas e diga em voz alta a palavra. Ajude-a a identificar o som inicial com o baralho da instrução fônica e solicite que ela pense e diga em voz alta outras palavras que iniciam com o mesmo som. Pode-se oferecer pistas e exemplos.

4.1.8 Quantas Palmas Tem?

Ação: Contagem de sílabas das palavras a partir de quantas palmas bater.

Objetivo: Estimular o nível silábico da consciência fonológica.

Habilidade: Consciência Fonológica

Descrição: As cartas com imagens são embaralhadas e organizadas em um monte. A criança sorteia uma carta, observa a figura e nomeia a palavra em voz alta. Em seguida, explique que as palavras podem ser divididas em “pedaços” chamados sílabas, que correspondem aos movimentos da fala. O adulto modela a atividade demonstrando como pronunciar a palavra de

forma pausada, destacando cada sílaba, e orienta a criança a bater uma palma para cada parte da palavra, acompanhando a abertura da boca.

Variação da atividade: Pode-se utilizar de objetos concretos como tampinhas de garrafa no lugar das palmas para crianças pequenas ou que apresentarem dificuldade nessa atividade.

4.1.9 História Maluca

Ação: Criar histórias a partir de um trio de imagens sorteadas

Objetivo: Estimular vocabulário

Habilidade: Vocabulário

Descrição: Organize e embaralhe as cartas com as imagens em 3 montes e peça para a criança sortear uma carta de cada monte. Em seguida, explique que ela deverá criar uma história incluindo os três elementos. Para auxílio pode-se fazer perguntas como: “Quem são os personagens?”, “O que aconteceu primeiro?”, “Onde acontece a história?”.

Variação da atividade: Pode-se adicionar mais cartas ao enredo. Pode-se adicionar um cronômetro: a criança precisará completar a atividade dentro de um tempo pré-estabelecido, incluindo o maior número de cartas/elementos na história até o tempo acabar.

4.1.10 Fábrica de Palavras

Ação: Formar pequenas palavras com as letras do alfabeto

Objetivo: Estimular vocabulário, reconhecimento da palavra escrita e manipulação silábica

Habilidade: Vocabulário, Consciência Fonológica

Descrição: Distribua as cartas das letras do alfabeto com a face voltada para cima. Proponha a formação de palavras simples (por exemplo: bola, mato). Se necessário, exemplifique com uma das cartas de imagens. Durante a atividade o adulto pode ajudar segmentando a palavra de forma oral e/ou com auxílio dos cards de instrução fônica. Após montar a palavra, a criança deve lê-la em voz alta.

Variação da atividade: Diga uma palavra e a criança terá que montá-la com base no que ouviu. Proponha a troca de uma letra nas palavras formadas pela criança, para formar uma nova palavra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste baralho, objetiva-se contribuir para o processo de aquisição da leitura, articulando ludicidade e ensino explícito dos sons que compõem o português brasileiro. Busca-se favorecer o desenvolvimento de habilidades preditoras da leitura em crianças em fase de pré-alfabetização, as quais são reconhecidas na literatura como fundamentais para a aprendizagem leitora nos anos subsequentes.

O material também propõe-se a colaborar com a consolidação das aprendizagens de crianças em fase de alfabetização, bem como com a recuperação de habilidades em estudantes que apresentam dificuldades na aquisição da leitura. Para tanto, o baralho oferece recursos que auxiliam na minimização dessas defasagens, de modo acessível, prático e de fácil aplicação em diferentes contextos.

Espera-se que profissionais da psicopedagogia, professores e demais integrantes de equipes multidisciplinares possam utilizar o material em contextos de intervenção e prática pedagógica. Do mesmo modo, levando em consideração a aplicabilidade e facilidade de uso, o recurso pode ser empregado por pais e responsáveis no ambiente familiar, contribuindo para a criação de um contexto estimulador e favorável ao desenvolvimento do interesse e das habilidades de leitura.

Os achados da ciência cognitiva da leitura corroboram a importância do desenvolvimento das habilidades de literacia emergente para obtenção de um melhor desempenho no processo de aquisição da leitura. O produto foi concebido em consonância com tais evidências, considerando, especialmente os impactos positivos da estimulação da consciência fonológica para obtenção do princípio alfabético, favorecendo a aprendizagem da leitura nos anos iniciais.

Dessa forma, considera-se que os objetivos traçados neste trabalho foram alcançados, uma vez desenvolvido um recurso capaz de estimular as habilidades preditoras de leitura, através de diferentes atividades, possíveis de serem adaptadas e aplicadas em contexto educacional, clínico e familiar. Ademais, o material contribui para a disseminação do conhecimento e para a produção de instrumentos interventivos no campo da psicopedagogia.

Entretanto, algumas limitações devem ser consideradas. Em virtude das restrições de tempo impostas pelo calendário acadêmico, optou-se por direcionar o trabalho exclusivamente ao desenvolvimento do produto. Portanto, não foi realizado um estudo piloto que possibilitasse avaliar a eficácia do recurso de forma empírica.

Um estudo piloto que colete tais informações, contribuirá de forma significativa para o refinamento e otimização do material, de forma a atender de maneira mais precisa as necessidades dos estudantes. Além de um estudo piloto, sugere-se que pesquisas futuras, de caráter experimental ou quase experimental comparem o desempenho entre grupos. Ao obter resultados comparativos entre alunos que utilizaram o baralho e aqueles que não tiveram acesso ao recurso, será possível mensurar com maior rigor sua eficácia e aplicabilidade.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. D; *et al*. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de Resposta à Intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 611–630, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216632. Acesso em: 18. fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **58% dos municípios melhoraram alfabetização.** [Brasília]: Ministério da Educação, 11 Jul. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/58-dos-municipios-melhoraram-alfabetizacao. Acesso em: 14. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 56p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 29. set. 2025.

CADIME, I. O Desenvolvimento do Vocabulário. *In:* ALVES, R; LEITE, I. (Orgs.). **Alfabetização baseada na ciência:** manual do curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021. p.194-218. Disponível em: https://www.academia.edu/107444258/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_baseada_na_ci%C3%AAncia_manual_do_curso_ABC. Acesso em: 10. fev. 2026.

CAPELLINI, S.A. Consciência fonológica e consciência fonêmica: quais as suas importâncias para o processo de alfabetização. *In:* SOARES, A.M., RIBEIRO, R.M, CAPELLINI, S.A. **Fonoaudiologia educacional, alfabetização e inclusão**. São Paulo: Núcleo Aprende. 2020. p. 25-27. Disponível em: https://sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/Eventos/Fonoaudiologia-Educacional-Alfabetizac%CC%A7a%CC%83o-e-Inclusa%CC%83o.pdf. Acesso em: 19. mar. 26.

COCH, D; LLUCH MOLINS, L. Emergent literacy: Building a foundation for learning to read. **Journal of Neuroeducation (JONED)**, v. 2, n. 2, feb. 2022. DOI: https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.38776. Acesso em: 16.out.2025.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 148–152, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12113. Acesso em: 28. out. 2025.

EHRI, L. C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, Abingdon, v. 9, n. 2, p. 167–188, 2005. DOI: 10.1207/s1532799xssr0902_4. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4. Acesso em: 10. fev. 2026.

EHRI, L. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book.* p.153-172. ISBN 9788565848510. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848510/. Acesso em: 10 fev. 2026.

GARCIA-SCHMITT, D; MALUF, M. R. Brincar de letras: Estratégias de literacia emergente para crianças pequenas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 42, n. 129, p. 447-458, 2025. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/964/968. Acesso em: 3. dez. 2025.

HURRY, J; FRIDKIN, L; HOLLIMAN, A. J. Reading intervention at age 6: Long-term effects of Reading Recovery in the UK on qualifications and support at age 16. **British Educational Research Journal**, v. 48, n. 1, p. 5–21, 2022. DOI: 10.1002/berj.3752. Acesso em: 18. fev.2026

LANDERL, K. *et al.* Consciência fonológica e nomeação automatizada rápida como preditores longitudinais da leitura em cinco ortografias alfabéticas com graus variáveis de consistência. **Scientific Studies of Reading**, v. 23, n. 3, p. 220–234, 2019. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2018.1510936?src=recsys#abstract. Acesso em: 19. mar. 2026.

LANDIM, M. R. M; FLÔRES, O. C. Aprendizagem da leitura: preditores emergentes na pré-escola. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 27-37, 2019. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/3482/pdf. Acesso em: 3. dez. 2025.

MARTINS-REIS, V. D. O. *et al*. Há associação entre a consciência fonêmica e a leitura de adolescentes do Ensino Fundamental II? **Audiology — Communication Research**, v. 27, e2591, 2022. DOI: 10.1590/2317-6431-2021-2591. Acesso em: 28. Out. 2025.

MEDDA, M. G. *et al*. Resposta à intervenção como estratégia de identificação do risco para dislexia. **CoDAS**, v. 36, n. 4, p. 1-12. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20242023031pt. Acesso em: 18. fev.2026

MORAIS, J. The paths of literacy. **Cadernos de Linguística**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 01–14, 2020. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/277. Acesso em: 28 oct. 2025.

MUÑOZ, K.; VALENZUELA, M. F.; ORELLANA, P. Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. **International Journal of Educational Research**, v. 89, p. 47-58, 2018. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.02.003. Acesso em: 18. out. 2025.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (NELP). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. Washington, DC: **National Institute for Literacy**; U.S. Government Printing Office, 2008. Disponível em: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPSummary.pdf. Acesso em: 05. fev. 2026.

OLIVEIRA, A. M. DE; SANTOS, J. L. F.; CAPELLINI, S. A.. Banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo I, E-LEITURA I. **CoDAS**, v. 33, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em:https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019143. Acesso em: 23. fev. 2026.

PULIEZI, S. **Método das onomatopeias:** Desenvolvendo a consciência fonêmica de forma lúdica. [S. l.]: s. n., 2022. 56 p. PDF. Disponível em: <https://sandrapuliezi.com/wp-content/uploads/2022/04/metodo-das-onomatopeias-1.pdf\>. Acesso em: 23. fev. 2026.

RIGATTI-SCHERER, A. P.; PELLEGRIN, V. de; OLIVEIRA, K. dos S. **O tripé da alfabetização:** consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224604. Acesso em: 28. Out. 2025.

SARGIANI, R. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. *In*: SARGIANI, R. (org.) **Alfabetização baseada em evidências:** da ciência à sala de aula. Penso, 2022, p.1-38.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicol. Esc. Educ**., São Paulo, v. 22, n. 3, dez. 2018. Disponível em:https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777. Acesso em: 28. out. 2025.

SCLIAR-CABRAL, L. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, *[S. l.]*, v. 45, n. 3, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/8119. Acesso em: 28. out. 2025.

SCLIAR-CABRAL, L. New perspectives on the reading and early literacy processing. **Cadernos de Linguística**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. e333, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id333. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/333. Acesso em: 18. out. 2025.

SEPTIANI, N.; SYAODIH, E. Emergent Literacy in Early Childhood. *In:* Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020). **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**. Atlantis Press, 2021. v. 52–55. DOI: 10.2991/assehr.k.210322.012. Acesso em: 16. out. 2025.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 187-191, 2004. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.12/210. Acesso em: 28. out. 2025.

SILVA, G. F. da; GODOY, D. M. A. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-17, 2020. DOI:

10.24220/2318-0870v25e2020a4921. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4921/3095. Acesso em: 18 fev. 2026.

TIRAPELL, D; CAPELLINI, S. Programa de estimulação metafonológica, conhecimento do alfabeto e vocabulário (PEMAV) para pré-escolares: elaboração e estudo-piloto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 19, p. 1-18, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18684. Acesso em: 10. Jul. 2025.

VAUGHN, S.; DENTON, C. A.; FLETCHER, J. M. Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. **Psychology in the Schools**, v. 47, n. 5, p. 432–444, 2010. DOI: 10.1002/pits.20481. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2975106/. Acesso em: 18 fev. 2026

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. **Child Development**, Oxford, v. 69, n. 3, p. 848–872, jun. 1998. Disponível em: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x. Acesso em: 3. dez. 2025.

AGRADECIMENTOS

"Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isso, e o Santo de Israel o criou" (Isaías 41:20)

Dedico este trabalho a Deus, que me pôs neste curso e que me sustentou até o final, pude sentir Seu cuidado durante toda a minha trajetória acadêmica: nas amizades que fiz, no que aprendi e no quanto cresci. À Ele seja dada toda honra, louvor e exaltação.

Agradeço ao apoio incondicional da minha família, que me permitiu o privilégio de só estudar e me dedicar integralmente a academia, minha eterna gratidão. Sem eles, esse trabalho não existiria. Foi graças a todas as suas renúncias que pude chegar até aqui. Obrigada por sonharem junto comigo e me incentivarem a voar cada vez mais alto.

Aos meus familiares e amigos que tornaram essa caminhada mais leve, ouvindo minhas dificuldades, orando e torcendo por mim, dividindo as muitas leituras, choros e alegrias: não seria o mesmo sem vocês, obrigada!

À minha orientadora e mentora em toda a graduação: toda minha admiração e respeito pela profissional e pessoa sensível e admirável que enxergou em mim potencial. Encerro minha trajetória na graduação como uma profissional preparada, graças a todo suporte, amizade e saberes compartilhados de sua parte. À banca examinadora: minha admiração, respeito e gratidão, vocês são profissionais em quem me inspiro.